

# VU Research Portal

## Angst en motorische achterstand

Bakker, F.C.

### ***published in***

Thomas

1982

### ***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### ***citation for published version (APA)***

Bakker, F. C. (1982). Angst en motorische achterstand. *Thomas*, 22, 116-124.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

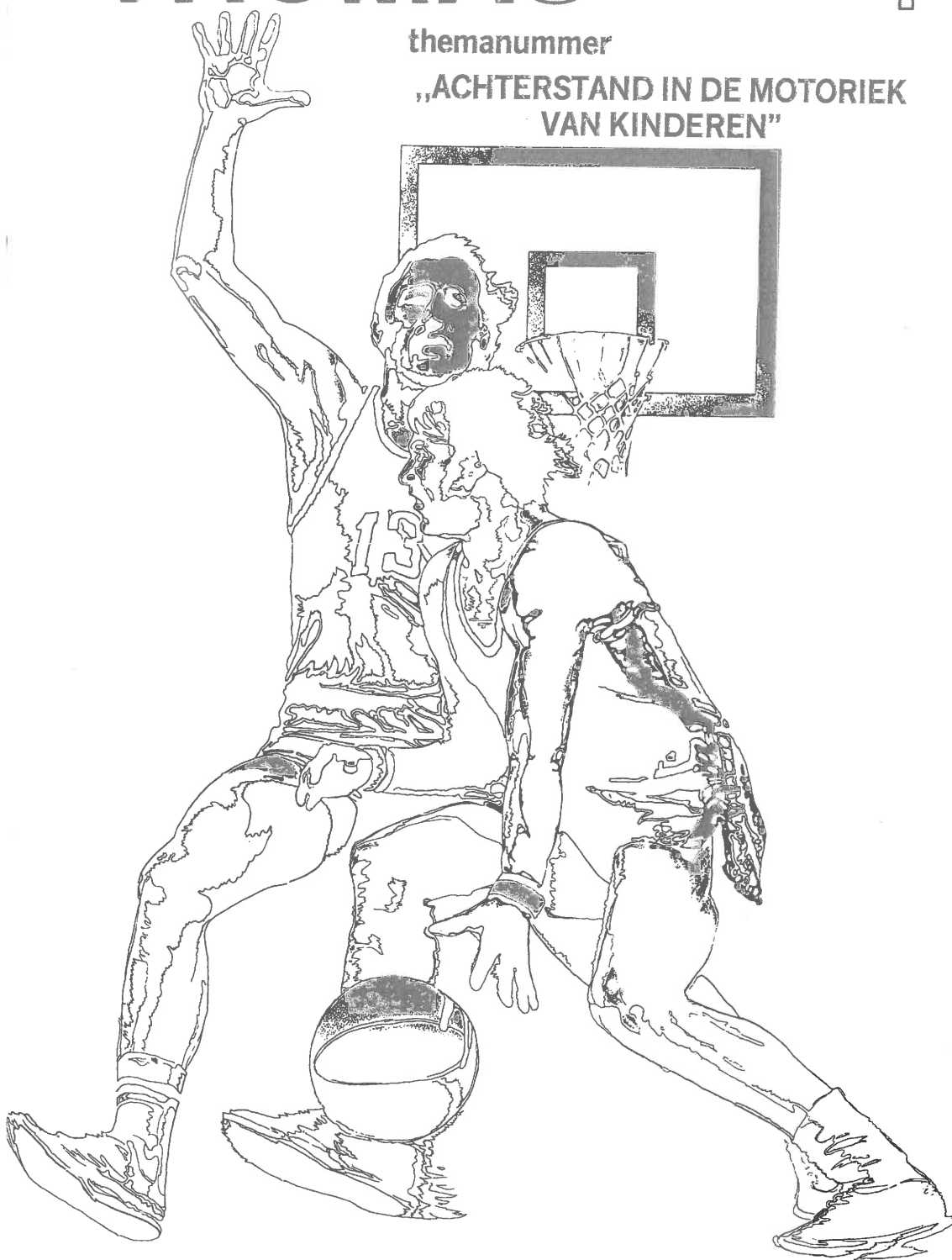
[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

# THOMAS

# 4

themanummer

„ACHTERSTAND IN DE MOTORIEK  
VAN KINDEREN”



maandblad voor lichamelijke opvoeding 23e jaargang november '82

# ANGST EN MOTORISCHE ACHTERSTAND

dr. F. C. Bakker \*

## Samenvatting

In dit artikel wordt in eerste instantie aandacht besteed aan het begrip angst en aan verschillende onderscheidingen die ten aanzien van dit begrip gemaakt worden. Hierbij komen ondermeer aan de orde angst als emotionele reactie, angst als persoonlijkheidstrekk, faalangst en het onderscheid tussen angst en vrees. Daarnaast wordt ingegaan op situaties in het bewegingsonderwijs die aanleiding kunnen geven tot het ontstaan van angst.

In het tweede deel wordt de samenhang tussen angst en „motorische achterstand” besproken, waarbij het zowel gaat om de invloed van iemands motorische vaardigheid op het ontstaan van angst, als omgekeerd, om de invloed van angst op het motorisch leren.

Tenslotte wordt ingegaan op het signaleren van angst bij een leerling, door de leerkracht, op het beoordelen van leerlingen als „angstig” en op de moeilijkheden die zich daarbij kunnen voordoen.

## 1 INLEIDING

Tijdens een les ringzwaaien laat één van de leerlingen bij het achter-afspringen veel te vroeg los. Het resultaat is een gebroken pols en zes weken gips. Twee maanden later doet de leerling weer gewoon mee met de gymles, alleen ziet hij het achter-afspringen niet meer zo zitten: „ik ben nog steeds bang dat ik weer zo'n klap maak”. Ook de leraar heeft overigens nog een tijd een vaag gevoel van onbehagen wanneer hij ringzwaaien geeft. Per slot van rekening is een ongeluk in de les altijd in zekere zin zijn schuld.

Wanneer twee peuters met hun moeder langs een bloembak lopen waarvan de rand ongeveer 75 cm. hoog is, wil één van de twee persé over die rand lopen. Met de mededelingen „helpen” bij het erop klimmen en „handje” als hij er eenmaal op staat, maakt hij e.e.a. duidelijk. De andere peuter laat zich niet verleiden het voorbeeld te volgen, zelfs niet als er zekere aandrang op hem uitgeoefend wordt.

Twee voorbeelden waarin angst, onzekerheid, gebrek aan vertrouwen een rol spelen. In het eerste geval is daarbij sprake van een leerproces. De situatie ringzwaaien is, zowel bij leerling als leraar, gekoppeld aan de onaangename gebeurtenis van het ongeluk, en bij beiden roept het oorspronkelijke „neutrale” ringzwaaien nu een emotionele reactie op. Bij de leerling angst zich opnieuw pijn te doen, zes weken uitgeschakeld te zijn. Bij de leraar een gevoel van onbehagen, vrees, dat als gevolg van zijn opdracht een leerling weer letsel op zal lopen.

Hoewel in het tweede voorbeeld het niet uitgesloten is dat ook daar leerprocessen een rol gespeeld hebben, zijn deze niet zo gemakkelijk aan te wijzen. De hoogte boezemt beide peuters ontzag in - ook degene die er op klimt wil voor alle zekerheid wel een handje - de één echter veel meer dan de ander, om wat voor een reden dan ook.

foto 1



Beide voorbeelden zijn gemakkelijk aan te vullen met tal van andere, die iedere gymnastiekleraar of -lerares uit eigen ervaring kent. Daarbij hoeft het geenszins uitsluitend om fysieke risico's te gaan.

\* Coördinator Docentenopleiding Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding, Vakgroep Psychologie, Vrije universiteit, Amsterdam

Leerlingen kunnen ook bang zijn om „af te gaan” (tien keer misslaan bij kastie of slagbal), om in het middelpunt van de belangstelling te komen („laat jij even zien hoe het (niet) moet”), omdat ze niet weten wat in een bepaalde situatie het juiste (bewegings-)antwoord is enz.

In dit artikel zal ik in eerste instantie aandacht besteden aan het begrip angst en aan verschillende onderscheidingen die ten aanzien van dit begrip gemaakt worden, onderscheidingen die m.i. ook van belang zijn voor de praktijk van het lesgeven. Het merendeel van hetgeen in deze paragraaf aan de orde komt, is ontleend aan hoofdstuk 3 uit het proefschrift „Persoonlijkheid en motorisch leren bij kinderen” (Bakker, 1981)\*.

In de daarop volgende paragraaf wordt de samenhang tussen angst en „motorische achterstand” besproken, waarbij het zowel gaat om de invloed van iemands motorische vaardigheid op het ontstaan van angst, als omgekeerd, om de invloed van angst op het motorisch leren. Tenslotte zal ik ingaan op het signaleren van angst bij een leerling door de leerkracht, op het beoordelen van leerlingen als „angstig” en op de voetangels en klemmen die de leerkracht daarbij kan ontmoeten.

## 2 ANGST: EMOTIE EN DISPOSITIE

In de psychologische literatuur die betrekking heeft op het begrip angst, is het gebruikelijk een onderscheid te maken tussen angst als emotionele toestand („angstemotie”) en angst als betrekkelijk stabiele gedragsdispositie („angst als persoonlijkheidstrek”) (Spielberger, 1972).

De angstemotie is een emotionele reactie op een situatie die als bedreigend wordt ervaren of op de anticipatie van een dergelijke situatie. Met deze omschrijving zijn de beide hoofdkenmerken van angst gegeven: angst is een emotie en er is sprake van een zekere dreiging voor het individu, aktueel of geanticipeerd.

Angst als persoonlijkheidstrek is gedefinieerd als de neiging situaties als bedreigend te interpreteren en daar met angstreacties op te reageren. Beide begrippen worden hieronder nader besproken.

### 2.1 Angstemotie: kenmerken

Angst heeft de typische kenmerken van emoties. Zo is het een in zekere zin overbodige en verstorende reactie; bang zijn dient nergens voor, integendeel, veelal heeft angst een averechtse uitwerking op het doelgerichte handelen van de persoon. Dit betekent overigens niet dat emoties persé niet-functioneel zouden zijn. Angst kan een signaal-functie hebben, bijvoorbeeld wanneer de emotie waarschuwt voor reëel gevaar, zoals bij een leerling die niet over de bok durft te springen, die voor zijn vaardigheidsniveau te hoog staat. Angst kan een communicatieve functie hebben, zoals, om bij hetzelfde voorbeeld te blijven, wanneer de leraar de angst over de te hoge bok te springen bij zijn leerling opmerkt. Tenslotte kan de angstemotie een motiverende werking hebben. Angst is dikwijls een sterke drijfveer om de situatie die aanleiding geeft tot angst te ontlopen of te vermijden. Hoewel angst dus wel degelijk zekere functies kan hebben, zouden de zojuist genoemde functies ook anderszins vervuld kunnen worden, (in die zin is angst overbodig) terwijl de emotie dikwijls interfereert met de handeling van een persoon (en in die zin verstorend is).

Zoals bij iedere emotie is er in de angstemotie een aspect van oncontroleerbaarheid en van niet-intentionaliteit. Je beleeft of ervaart angst, maar je hebt er geen (volledige) greep op.

Angst manifesteert zich in een aantal verschijnselen die als volgt kunnen worden ingedeeld:

1. gevoelens van gespannenheid en bezorgdheid of „onlustgevoelens” (Vestdijk, 1979) - angst is een negatief gekleurde gevoelsreactie;
2. fysiologische veranderingen, samenhangend met toegenomen activiteit van het

\* In twee artikelen in „De Lichamelijke Opvoeding” (oktober en november 1982) wordt beknopt ingegaan op de theoretische achtergrond van het in het proefschrift beschreven onderzoek en op enkele van de resultaten daarvan.

autonome zenuwstelsel (toename van hart- en ademfrequentie, bloeddrukstijging, verandering in huidgeleiding e.d.);

3. veranderingen in cognitief functioneren (op stereotiepe wijze denken, op bepaalde informatie letten, moeite hebben zich te concentreren enz.)

4. gedragsveranderingen (beven, stotteren, trillen, maar ook bijvoorbeeld weglopen, wegblijven; op dit laatste - vermijdingsgedrag, samenhangend met angst - zal hieronder nog afzonderlijk worden ingegaan).

De bovengenoemde manifestaties hoeven overigens geenszins alle tegelijk of in even sterke mate op te treden (Lang, 1976), hetgeen bijvoorbeeld consequenties heeft voor het meten van angst of het beoordelen van angst bij een leerling door zijn leerkracht. Aan het slot van dit artikel zal ik hierop nog terugkomen.

## 2.2 Wat is bedreigend?

Het tweede hoofdkenmerk van angst, waardoor de emotie is af te grenzen van andere emoties, betreft de aanwezigheid, of beter, de perceptie van een zekere dreiging. Nu lopen in de omschrijvingen van de aard van de bedreiging de verschillende angsttheorieën belangrijk uiteen. In de eerste plaats is er de gebruikelijke onderscheiding tussen vrees (fear) en angst (anxiety). Vrees (reële angst) is altijd een objectgebonden emotionele reactie, angst kan ook niet-objectgebonden (irreëel) zijn. Het verschil tussen beide begrippen kan overigens gerelativeerd worden. Wat „reëel” is, hangt voor een belangrijk deel af van de betekenis die de persoon aan de bron van de bedreiging toekent, en dat bepaalt hoe reëel of objectgebonden de emotionele reactie is (Feij, 1978, p. 135 e.v.). Saltospringen kan fysiek gevaarlijk zijn, de leerling kan ook denken dat het voor hem fysiek riskant is. (zie foto 2) Je kunt uitgelachen worden als je iets verkeerd doet, je kunt ook denken dat men wel zal lachen als jou iets mislukt.



foto 2



foto 3

Het onderscheid tussen angst en vrees vertoont zekere verwantschap met het onderscheid tussen ego- en fysieke bedreiging. In het eerste geval ligt een zekere nadruk op sociaal-evaluatieve situaties als bron van de angstemotie, in het tweede geval op fysiek gevaar.

Bedreiging kan ook, zoals in de cognitieve angsttheorieën, gedefinieerd worden aan de cognitieve reacties van de persoon op situaties (Lazarus, 1976; Mandler, 1975). Er is sprake van angst als de persoon een kloof ervaart tussen de eisen die een situatie aan hem stelt (of die hij aan zichzelf stelt) en zijn mogelijkheden zich daaraan aan te passen, en hij denkt deze kloof niet te kunnen overbruggen. Dit is wat hij als bedreigend ervaart. Dit betekent dat niet alleen sociaal-evaluatieve of fysiek gevaarlijke situaties bedreigend zijn, maar dat ook nieuwe en onverwachte situaties, vreemde omgevingen, angstreactions op kunnen roepen. Kortom, al die situaties waarin de leerling zich niet thuisvoelt, onvoldoende antwoordmogelijkheden tot zijn beschikking heeft of waarover hij te weinig controle heeft.

Angst is in deze beschouwing nauw gekoppeld aan het niet beschikbaar hebben van gedragsalternatieven, c.q. het niet (meer) tot actie over kunnen gaan. Kenmerken van angst als tekort schieten, onzekerheid en passiviteit komen daarmee ook tot uitdrukking.

### **2.3 Bedreigende situaties in het bewegingsonderwijs**

Of angst ontstaat en met welke intensiteit de emotie wordt ondergaan is, zoals uit het voorgaande mag blijken, afhankelijk van een combinatie van situatiefactoren met kenmerken van de persoon. Voor wat betreft het eerste kan m.b.t. de gymnastiekles gedacht worden aan:

1. Situaties waarin de leerling zich bekeken, beoordeeld weet. Uiteraard kan de sfeer in een klas dergelijke sociaal-evaluatieve momenten benadrukken of die juist onbelangrijk maken.
2. Situaties waarin een leerling de kans loopt zich te blameren, af te gaan. In dit geval hoeft bepaald niet aan extremen gedacht te worden. Voor sommige leerlingen doet dit zich al voor als zij aan slag zijn bij softbal. (zie foto 3) Voor anderen maakt de mededeling op een winterse dag dat we fijn met de klas gaan schaatsen deze kans levensgroot.
3. Situaties waarin sprake is van fysiek gevaar of in ieder geval van de kans op pijn (springen van de duikplank, paard- of bokspringen).
4. Situaties waarin de leerling zich verloren voelt, omdat hij niet goed weet wat van hem verwacht wordt, of omdat hij met ongewone zaken geconfronteerd wordt.

Aan de kant van de persoon spelen bij het al dan niet ontstaan van angst factoren een rol als: bekendheid met bepaalde situaties, ervaring in situaties, zijn vaardigheidsniveau en tenslotte zijn angstdispositie. Op dit laatste, het bestaan van individuele verschillen in geneigdheid op situaties angstig te reageren, zal ik hieronder ingaan.

### **2.4 Angst als persoonlijkheidstrek**

Angst als persoonlijkheidstrek heeft betrekking op de geneigdheid (dispositie) van een persoon situaties als bedreigend te interpreteren en daar met angstreactions op te reageren. In de hierbovengenoemde bewegingsonderwijssituaties reageren sommige leerlingen wel, en andere niet met angstreactions. Zoals gezegd spelen daarbij factoren als bekendheid, ervaring en vaardigheid een rol, maar zij verklaren (lang) niet alles. De ene leerling is nu eenmaal veel sneller onzeker van zichzelf dan de andere.

Dergelijke individuele verschillen in angstgeneigdheid zijn deels verklaarbaar uit leerervaringen, zoals in het voorbeeld van het ringzwaaien in de inleiding van dit artikel. In dat verband kunnen overigens ook meer „subtiele” leerprocessen een rol spelen: „als die of die staat te vangen, voel ik me nooit helemaal lekker”.

Toch is het niet aannemelijk dat aan verschillen in angstdispositie uitsluitend verschillen in leerervaringen ten grondslag liggen. Aanleg is in dit verband zeker ook van belang. In ieder geval ontwikkelen leerprocessen die tot het ontstaan van angst als persoonlijkheidstrek leiden, zich bij de een veel gemakkelijker dan bij de ander (Eysenck, 1973; Gray, 1978).

## 2.5 Angst en faalangst

Ten aanzien van de persoonlijkheidstrek angst kan nader onderscheid gemaakt worden tussen:

1. Angst als een „brede, algemene en waarschijnlijk moeilijk te veranderen dispositie tot vage gevoelens van zorg, onbehagen en gespannenheid en tot een sterke autonome reactiviteit” (Feij, 1978). („algemene angst”)
2. Faalangst, een dispositie tot op het eigen functioneren gericht cognitieve reacties, zoals piekeren over eigen mogelijkheden, bezig zijn met eigen tekortkomingen en zich zorgen maken over mogelijk falen. Gebrek aan zelfvertrouwen, de verwachting te zullen falen en het daarmee bezig zijn, treedt hierin dus op de voorgrond.
3. Naast „algemene angst” en „faalangst” kunnen nog tal van specifieke angsten onderscheiden worden. Daarbij gaat het om de neiging in bepaalde, specifieke situaties angst te ervaren. Hoogtevrees, examenvrees en spreekangst vormen slechts enkele voorbeelden.

De verschillende vormen van angst zijn zeker niet volledig onafhankelijk van elkaar, toch lijkt het nuttig het onderscheid te maken. Bijvoorbeeld omdat het oordeel dat een leerkracht zich over zijn leerling vormt, vertekend kan worden doordat hij zijn leerling maar in een beperkt aantal situaties ziet. Bang zijn in één situatie hoeft geenszins te betekenen dat de leerling gebukt zou gaan onder een sterke faalangst. En omgekeerd, juist omdat het bij faalangst vooral gaat om niet-observeerbare, cognitieve reacties van de leerling, kan de leerkracht deze vorm van angst gemakkelijk over het hoofd zien.

## 2.6 Angst en vermijdingsgedrag

Angst is een onaangename emotie. Eén van de meest voor de hand liggende - zij het niet altijd mogelijke - manieren om die onaangename toestand te beëindigen, ligt in het weglopen uit de bedreigende situatie. Het anticiperen van een bedreigende situatie roept eveneens een (veelal mildere) angstmotie op. Bovendien leren kinderen omtrent hun eigen reacties, hun eigen tendenzen. Je weet van jezelf wanneer en waarvoor je bang bent. Die twee zaken - anticipatie en zelfkennis - kunnen de noodzaak om uit een bedreigende situatie weg te lopen voorkomen, doordat die situatie geheel vermeden wordt. Tussen het weglopen uit een bedreigende situatie en het vermijden ervan ligt dan ook maar een graadueel verschil. Vermijdingsreacties hebben daarbij het voordeel dat zij dikwijls veel gemakkelijker zijn te realiseren dan het weglopen uit een situatie. Je hebt uitgebreid tijd je te bezinnen op wat aanvaardbare excuses of alternatieven zijn. Een leerling die bang is salto's van de mini-trampoline te springen, kan blessures of ziekte voorwenden, klusjes die hij bij een leraar moet uitvoeren, inhaalproefwerken, problemen thuis etc. Wacht hij daarentegen tot het in de les echt zo ver is, dan maakt zijn weigering het hem veel moeilijker: hij moet uitleggen waarom hij niet springt, wat op zichzelf reeds bedreigend kan zijn.

Het bovenstaande betekent dat pogingen van leerlingen de les te ontlopen een indicatie kunnen vormen voor het feit dat zij zich in de les niet op hun gemak voelen of dat zij daarin situaties als bedreigend ervaren. Zowel het signaleren van conflictsituaties bij leerlingen (het risico nemen om toch te springen dan wel je door je weigering in het centrum van de belangstelling plaatsen) als het opmerken van vermijdingsgedragingen van leerlingen is m.i. een belangrijke taak van de leerkracht. In het eerste geval om ongelukken te voorkomen. In het tweede geval omdat de leerling die wegblijft weinig kans heeft zijn angst te overwinnen.

## 3 ANGST EN MOTORISCHE ACHTERSTAND

Als in deze paragraaf over motorische achterstand wordt gesproken, gaat het om betrekkelijk „milde vormen” daarvan, bijvoorbeeld wanneer leerlingen beneden hun kunnen presteren, c.q. hun motorische mogelijkheden niet ten volle benutten. Om motorische achterstand in de zin van motorisch disfunctioneren te voorkomen, is normaal een

geringe hoeveelheid activiteit reeds voldoende. Slechts in uitzonderingsgevallen - bijvoorbeeld wanneer sprake is van fobieën - mag verwacht worden dat angst oorzaak is voor dergelijke vormen van motorische achterstanden.

Uit de bespreking van het begrip angst in de voorgaande paragraaf zal duidelijk geworden zijn dat angst van invloed kan zijn op de motorische ontwikkeling, maar dat evenzeer de andere kant van de relatie aandacht moet hebben, namelijk de invloed van de motorische ontwikkeling (of het vaardigheidsniveau, de motorische bekwaamheid) van de leerling op het ontstaan van angst. De eigen mogelijkheden van de leerling bepalen immers mede of een situatie een bedreigend karakter voor hem heeft.

Dat angst in dit verband niet altijd negatief gekwalificeerd mag worden is al aan de orde geweest toen over de signaalfunctie van angst werd gesproken. Springen van de driemeter plank in het zwembad kan voor sommige leerlingen terécht angstgevoelens oproepen, namelijk wanneer hun vaardigheid tekort schiet in die situatie. Terzijde kan daarbij nog opgemerkt worden dat het in belangrijke mate afhankelijk is van de opmerkzaamheid van de leerkracht of in de geschetste situatie angst ook de (noodzakelijke) communicatieve functie krijgt!

Het bovenstaande beklemt omtrent te meer de noodzaak van een gedifferentieerde methodische opbouw. Zo zullen leerlingen met een sterke angstgeneigdheid veelal baat hebben bij kleinere stappen in het vertrouwd raken met nieuwe bewegingspatronen of -situaties, zodat ze geleidelijk aan de (voor hen bedreigende) situatie kunnen wennen.

### **3.1 Invloed van angst op de motorische ontwikkeling**

Ten aanzien van de invloed van angst op de motorische ontwikkeling zijn tenminste drie aspecten van belang. In de eerste plaats betreft dit natuurlijk het vermijdingsgedrag dat samenhangt met angst. De peuter die niet over de rand van de bloembak durft te lopen doet geen ervaring op in die bewegingssituatie. Een kind dat niet goed kan touwtje springen, en omdat ze bang is daarom uitgelachen te worden het groepje dat in het speekwartier touwtje springt mijdt, zal niet gemakkelijk goed leren touwtje springen. Dergelijke observaties vinden hun bevestiging in onderzoek. Zo waren de leerlingen die niet meededen aan een experiment waarin ze konden leren mini-tramp springen gemiddeld banger voor die activiteit dan de leerlingen die wel meededen. (Bakker, 1981). Geen der leerlingen waaraan gevraagd werd of zij aan het betreffende onderzoek mee wilden doen, had al eens eerder m.b.v. de mini-trampoline gesprongen. N.a.v. een filmpje waarop de activiteit in een gewone lessituatie werd uitgevoerd, gaven zij aan of zij bang zouden zijn wanneer ze m.b.v. dat toestel zouden gaan springen of niet. Hierbij bleek het zien van het mini-trampspringen al voldoende om de verschillen in gedrag tussen angstige (wegblijvende) en niet-angstige leerlingen te doen ontstaan.

Angst blijkt ook een directe invloed op de leerprestatie uit te oefenen. In een onderzoek naar de oorzaken voor het niet-leren zwemmen van een groep leerlingen vond Whiting (1970) dat watervrees daarbij een belangrijke rol speelde. Leerlingen die veel moeite hadden om te leren zwemmen onderscheidden zich van leerlingen die dat betrekkelijk gemakkelijk afging vooral daarin, dat bij hen angstreacties gemakkelijk waren aan te leren. Het was daarmee ook aannemelijk dat bij de „niet-zwemmers” in het verleden watervrees was ontstaan, en dat deze oorzaak vormde voor hun slechte leerprestaties bij het zwemmen.

Angst bleek verder in het zojuist genoemde onderzoek naar het leren springen m.b.v. de mini-tramp tot slechtere leerprestaties te leiden. Angstige leerlingen sprongen bijvoorbeeld geremder, voorzichtiger dan niet-angstige.

Tenslotte is angst ook van invloed op de uitvoering van bewegingspatronen die al beheerst worden. Weinberg en Hunt (1976) en Weinberg (1978) vonden bijvoorbeeld dat angstige personen veel minder efficiënt een bal gooiden dan niet-angstige, een verschil dat o.a. ontstond door een weinig vloeiend verloop in het afwisselend aanspannen van agonisten en antagonisten. De auteurs veronderstellen dat de neiging van angstige



personen om de werpbeweging cognitief (men zou ook kunnen zeggen „cerebraal”) te sturen verantwoordelijk is voor die verschillen.

Volledigheidshalve moet wel opgemerkt worden dat niet in elk onderzoek tot een negatieve invloed van angst op het motorisch presteren of op de motorische ontwikkeling van de leerling kan worden gekonkludeerd. In een aantal studies op dit gebied blijkt geen verschil in motorische (leer)prestatie tussen angstige en niet-angstige personen te worden aangetoond. De slotsom moet dan ook luiden dat angst een nadelige invloed op de motorische (leer)prestatie **kan** hebben.

### 3.2 Angst „afleren”

Niettemin maakt deze konklusie het waard dat de leerkracht alert is op de aanwezigheid van angst bij zijn leerlingen. Op de mogelijkheid deze angst te signaleren en op de moeilijkheden die daarbij optreden, zal ik in de laatste paragraaf ingaan. Daarvoor moet nog een enkele opmerking gemaakt worden over het „afleren” van angst.

Het is hiervoor al aangegeven dat één van de mogelijkheden daartoe ligt in het geleidelijk wennen aan bepaalde situaties, hetgeen tot een op de leerling aangepaste „methode” kan noodzaken. Een tweede mogelijkheid om angst af te leren ligt in het aansluiten op het cognitieve aspect in angstreacties. Het feit dat bij het ontstaan van angst cognities een rol spelen - vergelijk in dit verband de omschrijving van angstdispositie als een neiging situaties als bedreigend te **interpreteren** - betekent dat je over je eigen reacties kunt nadenken en via die weg je reacties onder controle kunt krijgen („er is eigenlijk geen enkele reden om bang te zijn, want ...”). Toch zullen velen uit eigen ervaring weten dat deze verbale zelfsturing in veel situaties niet afdoende is, hetgeen samenhangt met het feit dat angst primair een emotie blijft, waarin weliswaar cognities een rol spelen, maar waarin kenmerken als „oncontroleerbaarheid” en „niet-intentionaliteit” primair zijn.

Zeer belangrijk blijft dan ook dat situaties gecreëerd worden waaruit een sfeer van vertrouwen en van bereidwilligheid om hulp te verlenen spreekt. In een dergelijke omgeving is de kans op het ontstaan van angst gering en het biedt de leerling de gelegenheid te ervaren dat hij niet bang **hoeft** te zijn.

## 4. HET SIGNALEREN VAN ANGST DOOR DE LEERKRACHT

Angst, zoals iedere emotie, is een privé-ervaring die uiteindelijk verankerd ligt in de subjectieve beleving van de persoon (een item als „ik ben zonder het te laten merken bang”, opgenomen in verschillende angstvragenlijsten, geeft hiervan een goede illustratie). In pogingen de emotie vast te leggen, zoals bij het meten van angst, worden criteria aangegeven waaraan voldaan moet zijn om over angst te kunnen spreken. (Deze criteria zijn bijvoorbeeld: gerapporteerde gevoelens van angst, aanwezigheid van objectief gevaar, gedragsveranderingen, fysiologische veranderingen). Dit geldt ook wanneer de „meting” uit een beoordeling door de leerkracht bestaat, ook al worden in dat geval de criteria vermoedelijk intuïtief gehanteerd.

In dit meetbaar maken verliest de emotie haar fenomenale, in de beleving gegeven eenheidskarakter, waarmee een aantal moeilijkheden optreedt. Zo hoeft bijvoorbeeld niet aan alle criteria voldaan te zijn om toch over angst te kunnen spreken. Een leerling die zegt bang te zijn om salto te springen, maar waarbij geen fysiologische veranderingen of gedragsveranderingen kunnen worden geobserveerd, kan wel degelijk angstig genoemd worden. Verder is angst in de beleving weliswaar een eenheidservaring; de manifestaties van angst - d.w.z. de verschijnselen waarin angst ook voor de buitenstaander waarneembaar wordt - treden niet alle gelijktijdig en in even sterke mate op. Een leerling kan lichte spanningsgevoelens ervaren, terwijl uit zijn gedrag duidelijke aanwijzingen voor de aanwezigheid van angst zijn af te leiden. Het volgende vormt hiervan een illustratie. In een onderzoek vulden leerlingen uit de 5e en 6e klas van een lagere school vlak vóór

zij van de hoge duikplank zouden springen vragen in over de intensiteit van de door hen ervaren angst (Bakker en Van Wieringen, 1982). Twee leerlingen vroegen toen het zover was of zij i.p.v. van de hoge, van de 1-meter plank mochten springen. Toch was hun zelf gerapporteerde angst zelfs iets lager dan het gemiddelde in de klas.

Tenslotte is angst geen „alles of niets” verschijnsel, maar kan de emotie variëren van vage spannings- of angstgevoelens tot een allesoverheersende emotie. En wat de één bij zichzelf of bij een ander spanning noemt, zal de ander als angst benoemen.

Levert het beoordelen van de angstemotie op bovenstaande gronden al moeilijkheden, bij het geven van een oordeel over iemands angstdispositie komt daar nog een belangrijk probleem bij, namelijk de sprong van waarneming (van gedrag, en daarvan afgeleid van emoties) naar de dispositie. De beoordelaar moet o.a. in staat zijn persoons- en situatiefactoren op hun juiste waarde te schatten. Het is bekend dat ten aanzien daarvan dikwijls grove vergissingen worden gemaakt (Snijder & Frankel, 1976). Verder dient de beoordelaar zich af te vragen hoe representatief de situaties zijn waarin hij de leerling beoordeelt. Om een extreem voorbeeld te noemen: zou een leerkracht een leerling tien keer in een examensituatie ontmoeten, dan kan hij op grond van zijn observaties nooit beslissen dat de betrokken leerling een sterke algemene angst heeft. Toch kan de verleiding daartoe erg groot zijn, tenzij hij zich ervan bewust is dat de leerling weliswaar tien keer angstig was, maar dat dit iedere keer in dezelfde situatie was.

De geschetste problemen zijn zeker niet denkbeeldig. In het reeds genoemde onderzoek naar persoonlijkheid en motorisch leren van kinderen (Bakker, 1981) gaven de leerkrachten een beoordeling over de angst van hun leerlingen („in welke mate de eigenschap angst op hun leerling van toepassing was”). Daarbij bleek dat sommige leerkrachten dit veel betrouwbaarder deden dan andere. Verder werden leerlingen zowel door hun gymnastiekleerkracht als door hun klasseonderwijzer(es) beoordeeld en in sommige gevallen bleek tussen die beoordelingen geen enkele overeenstemming te bestaan. Tenslotte, en dat is misschien wel het belangrijkste, bestond er tussen de beoordeling van de angst door de leerkrachten enerzijds en de score die de leerlingen behaalden op vragenlijsten waarmee (faal)angst wordt gemeten anderzijds, geen enkele overeenstemming. Kinderen die zichzelf als (faal)angstig beschreven, werden niet door hun leerkrachten als angstig beoordeeld. En omgekeerd, leerlingen die door hun leerkrachten angstig werden genoemd, beschreven zichzelf niet als (faal)angstig. Soortgelijke resultaten worden o.a. ook door Martens (1977) en Sarason (1966) gemeld.

**Samenvattend en afsluitend.** Indien ook angstige leerlingen in de lessen bewegingsonderwijs optimale kansen tot (motorische) ontwikkeling willen krijgen, is een eerste vereiste dat hun angst wordt signaleerd. Daarbij vormen gerapporteerde gevoelens van angst, fysiologische veranderingen en gedragsveranderingen (waaronder vermijdingsgedrag!) naast kenmerken van de situatie de indicatoren waarop een oordeel over het al dan niet aanwezig zijn van angst wordt gebaseerd. Bij deze oordeelsvorming spelen tal van problemen. De indicatoren van angst treden lang niet altijd gelijktijdig en in even sterke mate op. Angst is geen „alles of niets” verschijnsel, en de invloed van situatie- en persoonsfactoren moet uit elkaar gehouden worden. Verder hoeven oordeel van leerkracht en leerling niet gelijkluidend te zijn.

Toch zal de leerkracht pogingen moeten ondernemen zich een oordeel te vormen over de aan- of afwezigheid van angst bij zijn leerlingen. Daarbij zijn vergissingen niet uitgesloten, evenmin als de noodzaak een eenmaal gegeven oordeel te moeten herzien of te relativiseren. Indien de leerkracht zich echter bewust is van de hiervoor geschetste problemen is de kans op vergissingen kleiner en is de weg geopend om ook angstige leerlingen optimale kansen tot ontwikkeling te bieden.

## Literatuur

- Bakker, F. C. Persoonlijkheid en motorisch leren bij kinderen. Onderzoek naar de relatie van angst en structureringstendentie met het leren mini-trampoline springen. Academisch Proefschrift, V.U., Amsterdam.
- Bakker, F. C. & Van Wieringen, P. C. W. Anxiety induced by ego- and physical threat: a preliminary validation of a Dutch adaptation of Spielberger's et. al. „State-Trait Anxiety Inventory for Children". In, C. D. Spielberger, I. G. Sarason & P. B. Defares (Eds.), Stress and Anxiety (Vol. 9). New York: Hemisphere Publ., 1982.
- Eysenck, H. J. Personality, learning and anxiety. In, H. J. Eysenck (Ed.), Handbook of abnormal psychology. Belfast: University Press, 1973.
- Feij, J. A. Temperament. Onderzoek naar de betekenis van extraversie, emotionaleiteit, impulsiviteit en spanningsbehoefte. Academisch Proefschrift, V.U., Amsterdam, 1978.
- Gray, J. A. The neuropsychology of anxiety. British Journal of Psychology, 1978, 69, 417-434.
- Lang, P. J. The psychophysiology of anxiety. Lezing Studiedagen Biofeedback N.I.P., Amersfoort, 1976.
- Lazarus, R. S. Patterns of adjustment. New York: McGraw Hill, 1976.
- Mandler, G. Mind and emotion. New York: Wiley, 1975.
- Martens, R. Sportcompetition anxiety test. Champaign: Human Kinetics Publ., 1977.
- Sarason, S. B. The measurement of anxiety in children: some questions and problems. In, C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety and behavior. London: Academic Press. 1966.
- Snijder, M. L. & Frankel, A. Observer bias: a stringent test of behavior engulfing the field. Journal of Personality and Social Psychology, 1976, 34, 857-864.
- Spielberger, C. D. Anxiety an emotional state. In, C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety: current trends in theory and research (Vol. 1). London: Academic Press, 1972.
- Vestdijk, S. Het wezen van de angst. Amsterdam: De Bezige Bij, 1979 (oorspronkelijke publikatie 1968).
- Weinberg, R. S. The effect of Success and failure on the patterning of neuromuscular energy. Journal of Motor Behavior, 1978, 10, 53-61.
- Weinberg, R. S. & Hunt, V. V. The interrelationships between anxiety, motor performance and electromyography. Journal of Motor Behavior, 1976, 8, 219-224.
- Whiting, H. T. A. Teaching the persistent non-swimmer. London: Belland Sons, 1970.

## Summary

In the first part of this article an introduction is given to the concept of anxiety. The distinction between anxiety as an emotional state („state-anxiety"), anxiety as a personality trait („trait-anxiety"), debilitating anxiety, fear, and „anxiety" is discussed. Further some attention is given to situations in physical education that may be perceived as threatening, and as a consequence lead to anxiety.

The second part of this paper enters into the relationship between anxiety and arrears in motor development. The role of one's motor ability as a factor that influences the level of state anxiety as well as the effect of anxiety on motor learning is discussed.

Finally something is said about the problems encountered by teachers when evaluating pupil's anxiousness.

Correspondentie-adres:  
Achter Gracht 86c  
1381 BR Weesp